

## Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα Ελληνικά: μία διερευνητική μελέτη\*

Σ. Παντελιάδου και Κ. Μ. Ρόθου

ΠΤΕΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
[spadel@uth.gr](mailto:spadel@uth.gr) και [rothou@uth.gr](mailto:rothou@uth.gr)

**Abstract:** The present study explores the development of morphological awareness in Greek. The purpose was to explore the possible differences in the formation of derived suffixed words and in the segmentation of coordinative compounds among young children. Based on the analysis of the data, it is reported that both tasks were found to be difficult for children. Specifically, the general ability to segment compounds developed through the three first grades and there was a developmental trend in the ability to decompose adjective compounds into the constituents. Finally, the ability to produce derived words seemed to be a difficult task and even third grade students had a moderate performance.

**Λέξεις-κλειδιά:** Μορφολογική επίγνωση, παραγωγή, σύνθεση, διατμηματική μελέτη

### 1. Εισαγωγή

Η γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης απαιτεί την ενεργοποίηση πολλών μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Kuo & Anderson 2006) μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση κατέχει η φωνολογική επίγνωση (Φ.Ε.). Ωστόσο, μία εξίσου σημαντική μεταγλωσσική δεξιότητα που συσχετίζεται σημαντικά τόσο με την ανάγνωση λέξης όσο και την κατανόηση κειμένου είναι η μορφολογική επίγνωση (Μ.Ε.) (Deacon & Kirby 2004; Nagy, Berninger, Abbott, Vaughan & Vermeulen 2003). Η σχέση Μ.Ε. και ανάγνωσης είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στην Ελληνική γλώσσα, δεδομένου ότι η γλώσσα έχει πλούσια μορφολογία και 1:1 γραφοφωνημική αντιστοιχία.

Η Μορφολογική Επίγνωση (Μ.Ε.) συνιστά μία ανώτερη γλωσσική και γνωστική λειτουργία και μαζί με τη φωνολογική και συντακτική επίγνωση συγκροτούν τη γλωσσική επίγνωση (Carlisle 2003). Η Μ.Ε. ορίζεται ως η ικανότητα του ομιλητή να αναγνωρίζει τα μορφήματα-δομικά στοιχεία μίας λέξης και να μπορεί να τα χειρίζεται παραγωγικά στη διεργασία σχηματισμού λέξεων (παραγωγή, κλίση και σύνθεση) (Casalis & Luis-Alexandre 2000). Η μορφολογική επεξεργασία μίας λέξης συνιστά μία ιδιαίτερα αλληλεπιδραστική διαδικασία και σύμφωνα με την Carlisle (2003) προϋποθέτει τη ταυτόχρονη επεξεργασία των φωνολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών και ορθογραφικών πληροφοριών που έχουν τα μορφήματα.

Η διεθνής ερευνητική βιβλιογραφία αποκαλύπτει πως η Μ.Ε. αφορά δύο γενικές μορφές, την παραγωγή και τη σύνθεση, με την Μ.Ε. παραγωγής να αναπτύσσεται με πιο αργό ρυθμό από ότι η Μ.Ε. σύνθεσης, σε γλώσσες όπως είναι τα Αγγλικά, τα Γαλλικά και τα Κινέζικα (Kuo et al. 2006). Οι δύο μορφές Μ.Ε. αναπτύσσονται στη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό, με την παραγωγική μορφολογία ωστόσο να αναπτύσσεται μέχρι και το γυμνάσιο (Casalis et al. 2000, Kuo et al. 2006). Παράγοντες όπως η φωνολογική και σημασιολογική διαφάνεια ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και τη λέξη βάση, όπως και ανάμεσα στη σύνθετη λέξη και τα συστατικά στοιχεία της φαίνεται πως επηρεάζουν το ρυθμό ανάπτυξης της Μ.Ε. παραγωγής και σύνθεσης αντίστοιχα (Kuo et al. 2006). Σημειώνουμε ότι στη Νέα Ελληνική (ΝΕ) τα παράγωγα

---

\* Η έρευνα έγινε με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ)

και η πλειοψηφία των σύνθετων (με εξαίρεση τα παρατακτικά σύνθετα) είναι σημασιολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί, ενώ η προσθήκη παραγωγικών επιθημάτων επιφέρει αλλαγές στον τονισμό της βάσης, οι οποίες όμως είναι προβλέψιμες και ακολουθούν το νόμο της τρισυλλαβίας, ο οποίος ισχύει και σε ορισμένες περιπτώσεις σύνθετων λέξεων (Ράλλη 2005, 2007).

Ο σχηματισμός παράγωγων λέξεων αποδεικνύεται πως είναι αρκετά δύσκολος στόχος για τους μαθητές της Α' τάξης, οι οποίοι εμφανίζονται να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις για τη δομή και τη σημασία των παράγωγων λέξεων (Kuo et al. 2006). Μειωμένη επίδοση των παιδιών της Α' τάξης σε δοκιμασίες Μ.Ε. διαπίστωσαν και οι Carlisle & Fleming (2003) σε μακροχρόνια και διατμηματική μελέτη σε παιδιά της Α' και Γ' τάξης δημοτικού. Οι ερευνητές ζήτησαν από τα παιδιά να εντοπίσουν τη λέξη βάση μέσα στην παράγωγη λέξη, δηλαδή να αναγνωρίσουν το παραγωγικό επίθημα. Το ποσοστό σωστών απαντήσεων των μαθητών της Α' τάξης ήταν 57% και των μαθητών της Γ' τάξης 72%. Όμως, η φωνολογική διαφάνεια ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και την λέξη βάση, όπως και η συχνότητα της λέξης βάσης στο λεξιλόγιο των παιδιών έχει βρεθεί πως διαφοροποιεί την επίδοση των πρώτων αναγνωστών. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως σε έρευνα των Carlisle et al. (1993) (Kuo & Anderson 2003:403) διαπιστώθηκε πως όταν η παράγωγη λέξη και η λέξη βάση έχουν την ίδια προφορά (δηλ. είναι φωνολογικά διαφανείς) τότε το ποσοστό επιτυχίας σε δοκιμασία σχηματισμού παράγωγης λέξης για τη συμπλήρωση πρότασης έφτανε το 40,9%, ενώ στην περίπτωση φωνολογικά αδιαφανούς ζεύγους το ποσοστό ήταν 11,2%.

Ο σχηματισμός παράγωγων λέξεων για τη συμπλήρωση πρότασης εξακολουθεί να είναι δύσκολος στόχος και για τη δεύτερη τάξη του δημοτικού, όπως αποδεικνύεται σε μακροχρόνια έρευνα των Casalis et al. (2000). Η έρευνα αφορούσε γαλλόφωνους μαθητές Νηπιαγωγείου, Α' τάξης και Β' τάξης δημοτικού. Αν και σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες Μ.Ε. παραγωγής από την Α' στη Β' τάξη, εντούτοις οι μαθητές της Β' τάξης εξακολουθούσαν να έχουν μέτρια επίδοση, με ποσοστό σωστών απαντήσεων 63%.

Σημαντική πρόοδος τόσο σε επίπεδο επίγνωσης της δομής των παράγωγων λέξεων όσο και σε επίπεδο επίγνωσης του σημασιολογικού περιεχομένου των παράγωγων λέξεων φαίνεται να έχουμε από τη Γ' τάξη και μετά (Carlisle et al. 2003; Casalis et al. 2000; Kuo et al. 2006). Ωστόσο και πάλι η φωνολογική διαφάνεια των παράγωγων λέξεων επηρεάζει την επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες Μ.Ε., ενώ η διάσπαση των παράγωγων λέξεων αποδεικνύεται πιο εύκολος στόχος από ότι ο σχηματισμός τους (Carlisle et al. 2003). Για παράδειγμα η Carlisle (2000) μελέτησε την Μ.Ε. σε παιδιά της Γ' και Ε' τάξης, αξιολογώντας δύο δεξιότητες Μ.Ε. παραγωγής: τη διάσπαση παράγωγων λέξεων και το σχηματισμό παράγωγων λέξεων για τη συμπλήρωση πρότασης. Και οι δύο τάξεις δυσκολεύονταν όταν υπήρχε φωνολογική αδιαφάνεια ανάμεσα στην λέξη βάση και την παράγωγη λέξη, ενώ και οι δύο είχαν καλύτερη επίδοση στη διάσπαση από ότι στο σχηματισμό των παράγωγων λέξεων. Διαπιστώνεται λοιπόν πως η Μ.Ε. παραγωγής βελτιώνεται με το χρόνο αλλά παρόλα αυτά εξακολουθεί να είναι δύσκολος στόχος μέχρι και τη Γ' τάξη (Kuo et al. 2006).

Όσον αφορά στη Μ.Ε. σύνθεσης, αν και δεν έχει μελετηθεί τόσο όσο η Μ.Ε. παραγωγής φαίνεται να κατακτιέται πιο νωρίς από την τελευταία και εξακολουθεί να αναπτύσσεται στη διάρκεια των σχολικών χρόνων (Kuo et al. 2006). Έρευνα των Clark & Berman (1987) (Kuo et al. 2006: 168) στην Εβραϊκή γλώσσα έδειξε πως τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ετών μπορούσαν με επιτυχία να αναγνωρίζουν την κεφαλή των σύνθετων ουσιαστικών. Επίσης στην ίδια έρευνα βρέθηκε πως παιδιά πέντε ετών είχαν 75% ποσοστό σωστών απαντήσεων σε δοκιμασία σχηματισμού σύνθετων λέξεων. Επίσης η διαγλωσσική έρευνα των Kuo et al. (2003) σε Άγγλους και Κινέζους

μαθητές των Β', Δ' και ΣΤ' τάξεων αποκάλυψε πως και στην Κινέζικη γλώσσα η παραγωγική μορφολογία αναπτύσσεται πιο αργά σε σχέση με τη σύνθεση, ενώ σε σύγκριση με τους Άγγλους μαθητές οι Κινέζοι και στις τρεις τάξεις είχαν καλύτερη επίδοση και στις δύο δοκιμασίες Μ.Ε.. Τέλος, δεδομένα που αφορούν στην επίγνωση των δύο μορφών διάταξης των συστατικών στοιχείων των σύνθετων λέξεων (σχέση παράταξης-σχέση υπόταξης) προκύπτουν μόνο από την Κινέζικη γλώσσα, και συγκεκριμένα από την έρευνα του Zhang (2004) (Kuo et al. 2006: 168). Η τελευταία έρευνα έδειξε πως τα παιδιά της Β' τάξης δεν είχαν αρκετές γνώσεις όσον αφορά τα διαφορετικά είδη διάταξης στα σύνθετα, ενώ ακόμα και στη ΣΤ' τάξη η επίδοση τους ήταν χαμηλή.

Οι ομοιότητες αλλά και οι διαφορές που αναδεικνύονται στην ανάπτυξη της Μ.Ε. σε διαφορετικές γλώσσες, υπογραμμίζει τη σημασία συγκεκριμένων μεταβλητών. Ειδικότερα, η φωνολογική και η σημασιολογική διαφάνεια των παράγωγων λέξεων, οι διαδικασίες σχηματισμού λέξεων και ο χρόνος κατάκτησης των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας που φαίνεται να διαφοροποιούν την Ελληνική γλώσσα από άλλες γλώσσες πιστεύουμε ότι καθιστά αναγκαία και χρήσιμη τη διερεύνηση της ανάπτυξης της Μ.Ε. σε παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Επιπροσθέτως, στα πλαίσια των διαγλωσσικών ερευνών η μελέτη της Μ.Ε. στην Ελληνική γλώσσα αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν αναλογιστούμε τη ρηχή ορθογραφία και την πλούσια μορφολογία της.

## 2. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την ανάπτυξη δύο βασικών μορφών Μ.Ε.: της Μ.Ε. παραγωγής και της Μ.Ε. σύνθεσης, στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα διερευνήθηκε εάν οι μαθητές στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού διαφέρουν ως προς: α) την ικανότητα σχηματισμού παράγωγων λέξεων μέσα σε νοηματικό πλαίσιο και β) την ικανότητα διάσπασης παρατακτικών συνθέτων. Η Μ.Ε. παραγωγής εξετάστηκε με την παραγωγή επιθέτων από ουσιαστικά και ουσιαστικών από ουσιαστικά-υποκοριστικά για τη συμπλήρωση πρότασης, ενώ η Μ.Ε. σύνθεσης διερευνήθηκε με τη διάσπαση παρατακτικών επιθετικών και ρηματικών συνθέτων.

## 3. Μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχαν 103 παιδιά που φοιτούσαν στις 3 πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου με μέσο όρο ηλικίας από 6,6 έτη έως 8,6 έτη. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 30 παιδιά της Α' τάξης (μέσος όρος ηλικίας 79,80 μήνες), 33 παιδιά της Β' τάξης (μέσος όρος ηλικίας 90,45 μήνες) και 40 παιδιά της Γ' τάξης (μέσος όρος ηλικίας 103,30). Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας, ανά τάξη. Οι συμμετέχοντες δεν είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών ή άλλης εξελικτικής διαταραχής, η μητρική τους γλώσσα ήταν η Ελληνική και φοιτούσαν σε 4 σχολεία της πόλης του Ρέθυμνου. Για την αξιολόγηση των παραπάνω δεξιοτήτων Μ.Ε. χρησιμοποιήθηκαν δύο πειραματικές δοκιμασίες οι οποίες δόθηκαν προφορικά σε ατομικό επίπεδο, από τον Φεβρουάριο έως και τον Μάρτιο του 2008.

## 4. Οι δοκιμασίες

Η δοκιμασία σχηματισμού παράγωγων λέξεων αξιολόγησε δύο γραμματικές κατηγορίες παραγώγων: τα επίθετα και τα ουσιαστικά-υποκοριστικά. Τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν μία πρόταση σχηματίζοντας την παράγωγη λέξη από το ουσιαστικό-βάση που τους δίνονταν. Στόχος της δοκιμασίας ήταν να διερευνήσει εάν τα παιδιά γνώριζαν το σχηματισμό παράγωγων λέξεων και όχι εάν ήξεραν συγκεκριμένα

παραγωγικά επιθήματα. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκαν σωστές και οι δύο επιλογές παραγώνων όπου αυτές υπήρχαν. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν τρεις ψευδολέξεις ώστε να διασφαλιστεί πως η επίδοση στη δοκιμασία δεν ήταν συνέπεια καλού λεξιλογίου. Όλες οι παράγωγες λέξεις ήταν φωνολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί, αφού είχαμε αλλαγή της θέσης του τόνου. Τέλος τόσο τα παράγωγα επίθετα όσο και τα υποκοριστικά ήταν σημασιολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί, αφού τα παραγωγικά επιθήματα επιφέρουν αλλαγή στη γραμματική κατηγορία και κατά συνέπεια και στη σημασία. Αλλά ακόμα και στην περίπτωση των υποκοριστικών όπου δεν έχουμε αλλαγή της γραμματικής κατηγορίας, το επίθημα φέρει σημασιολογικό περιεχόμενο: κάτι μικρότερο. Συνολικά είχαμε 5 υποκοριστικά και 6 παράγωγα επίθετα. Για να σχηματίσουν την παράγωγη λέξη τα παιδιά έπρεπε να προσθέσουν ένα παραγωγικό επίθημα στο θέμα της λέξης. Για παράδειγμα:

(1α) Αυτό το μαντήλι είναι από μετάξι.

(1β) Αυτό το μαντήλι είναι .....(μεταξένιο ή μεταξωτό)

Η επιτυχής συμπλήρωση της πρότασης απαιτεί την ενεργοποίηση και τη χρήση των συντακτικών πληροφοριών των μορφημάτων, καθώς οι παράγωγες λέξεις πρέπει να έχουν κατάλληλη πτώση, κατάλληλο αριθμό και κατάλληλο γένος.

Η δοκιμασία διάσπασης επιθετικών και ρηματικών σύνθετων με παρατακτική διάταξη περιλάμβανε 7 επίθετα και 6 ρήματα. Τα παιδιά καλούνταν να εντοπίσουν τα δύο συστατικά μέρη των σύνθετων λέξεων και να τα εκφέρουν. Για παράδειγμα:

(2α) Κοκκινοπράσινος → κόκκινος και πράσινος

(2β) Χασκογελώ → χάσκω και γελώ

(2γ) Γλυκόξινος → γλυκός και ξινός

Οι σύνθετες λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σημασιολογικά διαφανείς σχηματισμοί, αφού είχαμε παράθεση των συστατικών στοιχείων. Στη δοκιμασία χρησιμοποιήσαμε δύο μορφολογικές δομές: [[ΘέμαΘέμα]-κλιτικό επίθημα] και [ΘέμαΛέξη] (Ράλλη, 2005). Συγκεκριμένα είχαμε 5 σύνθετες λέξεις με την πρώτη δομή, όπου και ο τονισμός του συνθέτου ακολουθεί το νόμο της τρισυλλαβίας και 8 με τη δεύτερη δομή. Τα 6 ρηματικά σύνθετα είχαν τη μορφολογική δομή [ΘέμαΛέξη] η οποία και συμφωνούσε με τη φωνολογική δομή και το σύνθετο διατηρούσε το τονισμό του δεύτερου συστατικού. Επίσης και στα επίθετα είχαμε συμφωνία ανάμεσα στη μορφολογική και φωνολογική δομή και συγκεκριμένα 5 επίθετα είχαν τη δομή [[ΘέμαΘέμα]-κλιτικό επίθημα] και 2 τη δομή [ΘέμαΛέξη].

Συνεπώς οι παράγωγες λέξεις ήταν φωνολογικά και σημασιολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί, ενώ οι σύνθετες ήταν σημασιολογικά διαφανείς και είχαν συμφωνία ανάμεσα στη φωνολογική και μορφολογική δομή.

## 5. Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων, οπότε και είχε διδαχτεί η πρώτη ανάγνωση στα παιδιά της Α΄ τάξης. Η χορήγηση των δοκιμασιών έγινε στη διάρκεια της σχολικής μέρας και μετά τη συγκατάθεση των γονιών και του παιδιού. Η διάρκεια της εξέτασης ήταν περίπου 8 λεπτά και διατηρήθηκε η ανωνυμία των μετρήσεων.

## 6. Αποτελέσματα

Από τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των δοκιμασιών προέκυψε ότι για το σχηματισμό των παράγωγων λέξεων ο δείκτης εσωτερικής συνοχής  $\alpha$  κυμάνθηκε μεταξύ 0,652 και 0,721 (0,721 για την Α΄ τάξη, 0,652 για τη Β΄ τάξη και 0,688 για τη Γ΄ τάξη), ενώ για τη διάσπαση των σύνθετων λέξεων ο δείκτης  $\alpha$  κυμάνθηκε μεταξύ 0,739 και 0,822 (0,797 για την Α΄ τάξη, 0,739 για τη Β΄ τάξη και 0,822 για τη Γ΄ τάξη).

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζεται το ποσοστό των σωστών απαντήσεων των μαθητών συνολικά στο σχηματισμό παράγωγων λέξεων (γενική ικανότητα), στο σχηματισμό επιθέτων και στο σχηματισμό ουσιαστικών-υποκοριστικών. Οι μαθητές και στις τρεις τάξεις είχαν χαμηλές έως και μέτριες επιδόσεις τόσο στη γενική ικανότητα σχηματισμού παράγωγων λέξεων όσο και σε κάθε γραμματική κατηγορία παράγωγων λέξεων.

Ως προς την γενική ικανότητα σχηματισμού παράγωγων λέξεων η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 3 τάξεων [ $F(2,100)=6,017$ ,  $p<.05$ ]. Στη συνέχεια, οι επιμέρους συγκρίσεις των μέσων όρων με τη χρήση τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (Scheffe test) έδειξαν σημαντικές διαφορές μόνο μεταξύ της Α' τάξης και της Γ' τάξης ( $p<.05$ ). Αναφορικά με το σχηματισμό παράγωγων επιθέτων, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο μεταξύ Α' και Β' τάξεων για την παραγωγή επιθέτων (MannWhitney test  $p<.05$ ). Όσον αφορά στα παράγωγα ουσιαστικά-υποκοριστικά δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις τάξεις (Kruskal-Wallis test,  $p>.05$ ).

Πίνακας 1. Σωστές απαντήσεις στο σχηματισμό παράγωγων λέξεων

	Τάξη Α (N=30)	Τάξη Β (N=33)	Τάξη Γ (N=40)
Γενική ικανότητα	27%	35%	44%
Παράγωγα επίθετα (6 ερωτήματα)	23%	37,8%	47,5%
Παράγωγα ουσιαστικά-υποκοριστικά (5 ερωτήματα)	31,4%	31,6%	40%

Παρόμοια εικόνα έχουμε και στη διάσπαση των σύνθετων λέξεων. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 2, οι μαθητές στις τρεις τάξεις είχαν χαμηλές έως και μέτριες επιδόσεις τόσο στη γενική ικανότητα διάσπασης σύνθετων λέξεων όσο και σε κάθε γραμματική κατηγορία σύνθετων λέξεων, με ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση στα επιθετικά σύνθετα. Όπως και στο σχηματισμό παράγωγων λέξεων έτσι και εδώ, η Γ' τάξη είχε την καλύτερη επίδοση από όλες τις τάξεις.

Πίνακας 2. Σωστές απαντήσεις στη διάσπαση σύνθετων λέξεων

	Τάξη Α (N=30)	Τάξη Β (N=33)	Τάξη Γ (N=40)
Γενική ικανότητα	26,9%	35%	55%
Επιθετικά σύνθετα (7 ερωτήματα)	18,4%	33,28%	51,42%
Ρηματικά σύνθετα (6 ερωτήματα)	37,16%	36,83%	59,16%

Όσον αφορά στις στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες παιδιών (Kruskal-Wallis test,  $p<.05$ ), οι επιμέρους συγκρίσεις των μέσων όρων αποκάλυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη (MannWhitney test  $p<.05$ ) και ανάμεσα στη Β' και τη Γ' τάξη [ $t(71)=-3,618$ ,  $p<.05$ ]. Για τη διάσπαση των ρηματικών συνθέτων η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα μόνο στις δύο μεγαλύτερες τάξεις (MannWhitney test  $p<.05$ ) και όχι ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη (MannWhitney test  $p>.05$ ). Αντίθετα, οι τρεις τάξεις βρέθηκε ότι διέφεραν

σημαντικά στη διάσπαση των επιθετικών συνθέτων (Kruskal-Wallis test,  $p < .05$ ). Οι επιμέρους συγκρίσεις των μέσων όρων επιβεβαίωσαν τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στη δεξιότητα διάσπασης επιθετικών συνθέτων τόσο ανάμεσα στην Α' και Β' τάξη (Mann-Whitney test  $p < .05$ ) όσο και ανάμεσα στη Β' και Γ' τάξη [ $t(71)=2,788$ ,  $p < .05$ ].

Όσον αφορά στη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών των τριών τάξεων στο σχηματισμό παράγωγων λέξεων και στη διάσπαση σύνθετων λέξεων, στατιστικά σημαντικά διέφεραν μόνο οι μαθητές της τρίτης τάξης [ $t(39)=3,872$ ,  $p < .05$ ], για τους οποίους πιο δύσκολος εμφανίζεται ο σχηματισμός παράγωγων παρά η διάσπαση σύνθετων λέξεων.

## 7. Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις διαφορές ανάμεσα στις τρεις τάξεις σε δύο δεξιότητες Μ.Ε. : στο σχηματισμό παράγωγων λέξεων και στη διάσπαση σύνθετων. Ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι οι δύο μορφές Μ.Ε. όπως αξιολογήθηκαν με τα πειραματικά εργαλεία είναι δύσκολες για τις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ η Γ' τάξη είχε την καλύτερη επίδοση και στις δύο δοκιμασίες Μ.Ε., αν και τα ποσοστά σωστών απαντήσεων ήταν χαμηλά (44% για τη Μ.Ε. παραγωγής και 55% για τη Μ.Ε. σύνθεσης). Οι επιδόσεις των δύο πρώτων τάξεων τόσο στο σχηματισμό παράγωγων λέξεων όσο και στη διάσπαση των σύνθετων ήταν χαμηλές έως μέτριες, ενώ στη διάσπαση σύνθετων η Γ' τάξη είχε καλύτερη επίδοση από ότι στο σχηματισμό παράγωγων λέξεων. Επίσης και στις δύο δοκιμασίες η Α' τάξη είχε τη χαμηλότερη επίδοση. Τέλος στο εσωτερικό των δύο πρώτων τάξεων δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές στην επίδοση στα δύο τεστ Μ.Ε..

Ο σχηματισμός παράγωγων λέξεων με προσθήκη επιθήματος στη βάση ήταν δύσκολος στόχος για όλα τα παιδιά, ενώ η Α' τάξη είχε τη χαμηλότερη επίδοση. Ωστόσο η Μ.Ε. παραγωγής δεν μεταβάλλεται με την τάξη, καθώς οι δύο πρώτες τάξεις δεν διαφοροποιούνται σημαντικά, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με δεδομένα από τη μακροχρόνια έρευνα των Casalis et al. (2000), τα οποία και αποδεικνύουν μία ομαλή εξέλιξη της δεξιότητας σχηματισμού παράγωγων λέξεων για τη συμπλήρωση πρότασης από την Α' στη Β' τάξη. Όμως, οι Casalis et al. (2000) αναφέρουν πως το ποσοστό σωστών απαντήσεων για τη Β' τάξη ( $N=50$ ) ήταν 63% έναντι 35% του ελληνικού δείγματος. Ίσως, η ιδιαιτερότητα και ο πλούτος της μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας να μπορούν να εξηγήσουν τη χαμηλή επίδοση των ελλήνων μαθητών. Βέβαια να σημειώσουμε πως η παρούσα έρευνα ήταν διατμηματική και με μικρό δείγμα. Ωστόσο στη Β' τάξη φαίνεται να υπάρχει μία ποιοτική αλλαγή στην επίδοση, αν και η επίδοση εξακολουθεί να είναι μέτρια, καθώς το ποσοστό επιτυχίας στη Γ' τάξη είναι 44%. Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει πως η παραγωγή λέξεων έχει ένα αργό ρυθμό ανάπτυξης, αφού μέχρι και τη Γ' τάξη δεν διαφοροποιείται σημαντικά η επίδοση. Ένα τέτοιο εύρημα, με όλους τους περιορισμούς που μπορεί να έχει η παρούσα έρευνα, μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων σχηματισμού παράγωγων λέξεων στη διάρκεια των δύο πρώτων τάξεων θα μπορούσε να είναι εποικοδομητική. Επίσης θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τη σχέση Μ.Ε. παραγωγής και ανάγνωσης σε αυτές τις τάξεις δεδομένου της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη Μ.Ε. και την εκμάθηση της ανάγνωσης (Deacon et al. 2004; Nagy et al. 2003).

Οι επιμέρους συγκρίσεις των επιδόσεων στις δύο γραμματικές κατηγορίες παράγωγων λέξεων, με κριτήριο την αλλαγή ή μη αλλαγή της γραμματικής κατηγορίας της λέξης-βάσης, μας οδήγησαν σε εξίσου ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Όσον αφορά στα παράγωγα ουσιαστικά από ουσιαστικά η μελέτη των αποτελεσμάτων δείχνει πως οι

τρεις τάξεις δεν διέφεραν μεταξύ τους στο σχηματισμό υποκοριστικών, ενώ και οι τρεις τάξεις είχαν χαμηλή επίδοση (ποσοστά σωστών απαντήσεων από 31% έως 40%). Αντίθετα, η επίδοση στο σχηματισμό παράγωγων επιθέτων από ουσιαστικά φαίνεται να διαφέρει ανάμεσα στις τάξεις. Ωστόσο όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων μόνο οι δύο μικρότερες τάξεις διέφεραν σημαντικά στο σχηματισμό επιθέτων (ποσοστά σωστών απαντήσεων 23% για την Α' τάξη και 37.8% για τη Β' τάξη). Άρα, η δεξιότητα παραγωγής επιθέτων από ουσιαστικά φαίνεται ότι έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο ήδη από τη Β' τάξη, παρά τη δυσκολία που έχει η αλλαγή της γραμματικής κατηγορίας λόγω προσθήκης του επιθήματος στο θέμα. Τέλος η παραγωγή επιθέτων από ουσιαστικά εξακολουθεί να είναι δύσκολος στόχος αφού και στη Γ' τάξη το ποσοστό επιτυχίας είναι γύρω στο 47%.

Όσον αφορά στη γενική ικανότητα διάσπασης των παρατακτικών συνθέτων αυτή φαίνεται να ακολουθεί μία ομαλή πορεία ανάπτυξης, αν και εξακολουθεί να είναι δύσκολος στόχος για όλους. Μόνο τα παιδιά της Γ' τάξης είχαν ποσοστό σωστών απαντήσεων 55%, ποσοστό που διατήρησαν στο ίδιο περίπου επίπεδο και στη διάσπαση των δύο γραμματικών κατηγοριών σύνθετων. Η δεξιότητα διάσπασης σύνθετων λέξεων με σχέση παράταξης φαίνεται να κατακτιέται σταδιακά από την Α' τάξη έως και τη Γ' τάξη, με τις δύο μικρές τάξεις να έχουν χαμηλή επίδοση, όπως και στο σχηματισμό παράγωγων λέξεων. Τα δεδομένα της έρευνάς μας βρίσκονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (cf Kuo et al. 2003; Kuo et al. 2006) όσον αφορά στη σχετική δυσκολία της Μ.Ε. παραγωγής σε σχέση με τη Μ.Ε. διάσπασης, διαφοροποιούνται όμως, διότι η επίδοση των Ελλήνων μαθητών εμφανίζεται χαμηλότερη από αυτή που αναφέρεται για άλλες γλώσσες.

Η δεξιότητα διάσπασης των ρηματικών σύνθετων βρέθηκε πως διαφοροποιείται σημαντικά μετά τη Β' τάξη, αφού οι δύο πρώτες τάξεις είχαν μέτρια επίδοση και δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους (ποσοστά σωστών απαντήσεων 37.16% για την Α' τάξη και 36.8% για τη Β' τάξη). Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι η Γ' τάξη είχε υψηλή επίδοση στη διάσπαση ρηματικών σύνθετων, ποσοστό σωστών απαντήσεων 59%, η υψηλότερη επίδοση που παρατηρήθηκε σε όλο το δείγμα.

Η δεύτερη κατηγορία σύνθετων, τα επιθετικά σύνθετα φαίνεται να είναι πιο δύσκολα. Είναι χαρακτηριστικό ότι και οι τρεις τάξεις έχουν χαμηλότερη επίδοση στα επιθετικά σύνθετα από ότι στα ρηματικά σύνθετα, και μάλιστα η Α' τάξη είχε ποσοστό επιτυχίας 18,4%, το μικρότερο σε όλο το δείγμα. Ωστόσο παρά τη δυσκολία η ικανότητα διάσπασης επιθετικών σύνθετων φαίνεται να εξελίσσεται πιο ομαλά, και να φθάνει στην Γ' τάξη ποσοστό σωστών απαντήσεων 51,42%.

Η ομαλή πορεία ανάπτυξης της δεξιότητας διάσπασης των παρατακτικών συνθέτων ως εύρημα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον αν λάβουμε υπόψη μας ότι η σύνθεση στην ελληνική γλώσσα είναι πολύ παραγωγική διαδικασία. Επιπλέον η ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στη Μ.Ε. σύνθεσης και την αναγνωστική κατανόηση (Nagy et al. 2003) και σε συνδυασμό με την πλούσια μορφολογία της Ελληνικής και την 1:1 γραφοφωνημική αντιστοιχία κατά την αποκωδικοποίηση της λέξης στα Ελληνικά καθιστούν την περαιτέρω διερεύνηση της ανάπτυξης της Μ.Ε. σύνθεσης ιδιαίτερα σημαντική.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι το συγκεκριμένο δείγμα παιδιών είχε χαμηλές επιδόσεις και στις δύο μορφές Μ.Ε., ενώ η γραμματική κατηγορία των επιθέτων ήταν δύσκολη και στην παραγωγή και στη σύνθεση. Τέλος, η διάσπαση σύνθετων λέξεων με παρατακτική διάταξη όπως και η διάσπαση των επιθετικών σύνθετων ακολουθεί μία πιο ομαλή πορεία ανάπτυξης από ότι η παραγωγή λέξεων. Η διεξαγωγή στο μέλλον μιας νέας έρευνας διαχρονικής και με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων θα μπορούσε να

διαφωτίσει σημαντικά και να διευρύνει την ερμηνεία των δεδομένων της παρούσας, πιλοτικής διερεύνησης.

### **Βιβλιογραφία**

- Casalis, S. & Luis-Alexandre, M.F. (2000) Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study, *Reading & Writing*, 12, 303-335.
- Carlisle, J.F. (2000) Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading *Reading & Writing*, 12, 169-190.
- Carlisle, J.F. (2003) Morphological matters in learning to read: a commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- Deacon, S.H. & Kirby, J.R. (2004) Morphological awareness: just 'more phonological'? The roles of morphological and phonological awareness in reading development, *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Kuo, Y.M. & Anderson, R.C. (2003) Development of morphological awareness in Chinese and English, *Reading & Writing*, 16, 399-422.
- Kuo, L. & Anderson, R.C. (2006) Morphological awareness and learning to read: a cross-language perspective, *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- Nagy, W., Berninger, V.W. & Abbott, R.D., Vaughan, K. & Vermeulen, K. (2003) Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers, *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730-742.
- Ράλλη, Α. (2005) *Μορφολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ράλλη, Α. (2007) *Η σύνθεση των λέξεων. Διαγλωσσική μορφολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.